



TITLE:

<研究論文>ディヴィッド・バッキンガムのメディア教育論：自己評価と制作活動を実践の中心に

AUTHOR(S):

石原, 香織

CITATION:

石原, 香織. <研究論文>ディヴィッド・バッキンガムのメディア教育論：自己評価と制作活動を実践の中心に. 教育方法の探究 2005, 8: 47-56

ISSUE DATE:

2005-03-31

URL:

<https://doi.org/10.14989/190307>

RIGHT:

ディヴィッド・バックinghamのメディア教育論

—— 自己評価と制作活動を実践の中心に ——

石 原 香 織

1. はじめに

近年、私たちは、インターネットをはじめとする様々な情報媒体から多くの情報を得ている。日常生活には常に様々な情報に触れているため、溢れる情報の中から、必要な情報を見極め選択すること、つまり「クリティカル」になることが求められている。

このような問題意識のもと、メディアについて学ぶメディア教育の必要性が声高に叫ばれている。中でも、英国のレン・マスターマン (L. Masterman) は、メディア教育の原則や基盤となる理論を構築した人物として知られている。また、彼のラディカルなアプローチは現在でも主流をなしていると言えよう。

しかし、そこには、与えられるものに対し「クリティカル」であることを教師が教えるというパラドクスが起ころう。このような問題に正面から取り組み、マスターマンのラディカルなアプローチを乗り越えようと試みた人物が、ディヴィッド・バックingham (D. Buckingham) である。だが、バックinghamを紹介した研究はあまり見られない。小柳和喜雄らは、英国のメディア教育の教育学的な系譜を明らかにするため、マスターマンとバックinghamの両者について触れているが、バックinghamのメディア教育の内実を捉えきれているとはいえない。

そこで、本稿では、バックinghamがメディア教育において乗り越えようとした課題を、英国のメディア教育を代表する人物の一人であるレン・マスターマンに対する批判を中心に検討し、それに対してバックinghamが提案した新たなメディア教育の具体像を明らかにする。また、バックingham

が「クリティカルであること」をどのように認識していたのか明らかにしたい。

さて、メディア教育発祥の地と言われる英国において、現在のような形が確立するまでの歴史は長く、教育現場における実践の始まりは1930年代にまで遡ることができるとされる。そして、その歴史は一般に大きく以下の三つの時期に分けられる。

- (i) 文化の差別化の時代 (1930年代～)
- (ii) カルチュラルスタディーズとポピュラーアート運動の時代 (1950～1960年代)
- (iii) スクリーン教育と啓蒙の時代 (1970年代～)

バックinghamも同様に、差別化から啓蒙へとメディア教育を整理しているが、これらの時代に見られるメディア教育の傾向を「防衛」という観点で捉え、そこからの脱却を目指そうとしている。

(i) の時代では、英文学などの教養文化を低俗な大衆メディアの普及から保護し抵抗しようという目的でメディア教育が行われた。次に (ii) の時代においては、高級文化と大衆文化という対立に違和感を覚える世代によって、大衆文化を芸術形式として捉えなおそうとする運動が起こった。これらの時代は、文化を何らかの形式に分け、価値付けることから文化的防衛の時代とされている。そして、(iii) の時代になると、メディアが強化している支配的なイデオロギーに気づかせ、乗り越えさせようという政治的防衛が主流になっていくのである。そして、この政治的防衛の旗手として挙げられているのがマスターマンなのである。

2. マスターマンを乗り越える試み

(1) 意識産業としてのメディア

さて、それでは、当時メディア教育において大きな潮流を作り上げていたマスターマンの理論の特徴とは、どのようなものだったのだろうか。

1970年代、メディア研究に記号論という視点が導入されると、「読み手が様々な意味を見出す記号の秩序としてのメディアテキスト」という認識が広まり、高級／低俗な文化といった規範が取り払われた¹。そのような中で、メディア教育の対象がテレビや大衆雑誌、広告といった日常生活に深く浸透しているメディアを含めたものへと転換する時期に位置していたのが、マスターマンと言えるだろう。

マスターマンは、5歳から14歳までの子どもたちが教室にいる時間より44%も多く、の時間をテレビ視聴に費やしていること、そして意識したり望んで接したりしなくとも、日常生活のあらゆるところでメディアから影響を受けているという状況に切迫感を訴えた²。

なぜならば、マスターマンにとってメディアとは、「私たちの認識や考え方を形作るもの」であり、「世界に関する情報を提供する意識産業だけであるだけでなく、世界をどのように認識し、どう理解すべきかを私たちに提示している」ものだからである。この意識産業としてのメディア観が、虚偽意識³としてのイデオロギー観と結びついて、マスターマンの著作の中で一貫して強調されている。

意識産業としてのメディアの基本的な機能は、資本主義的な生産を保つことであり、「ある特別なオーディエンス意識をつくりだす上で、メディアは更なる経済生産が起るような状況を再現する（傍点引用者）」⁴ 働きを担う。マスターマンは、意識産業が民主主義的プロセスの中心にまで侵入している状況に対し、クリティカルな意識の拡大と自律性を促進する教育プログラムが必要だと考えたのである。

そして、そのためのメディア教育を「隠されたイデオロギーを明らかにする啓蒙化の過程」⁵ と

定義し、「教師が与えた概念や情報を従順に再生産する能力ではなく、生徒が将来出会うメディアテキストに対してクリティカルな判断ができる自信と自律性を身に付けさせること」を主な目的と主張する⁶。

では次に、この目的を達成するためにマスターマンが選んだ方法を見てみよう。これには、マスターマンによるもう1つのメディア定義が参考になる。それは、先に述べたメディアを「記号」と捉える考え方であり、マスターマンはこれをメディア教育の最も基本的な原則として挙げている。つまり、「テレビや新聞、ラジオ、広告、雑誌といったメディアは生産されるもので、それらは現実を単純に伝達したり反映したりしているのではなく、『現実』を構築し、コード化する過程に積極的に関わっている」のである。マスターマンは、このように現実の出来事が編集される過程を「メディエーション」(mediation)⁷ という言葉で表現し、「メディエーションの過程が明らかになる瞬間、イデオロギーが可視化される」⁸ としている。

このイデオロギーを読み解くために、マスターマンは記号論をベースとした批判的分析を用いようとした。この時、生徒たちは、メディアが構築されるための決定要因やメディアが暗示する価値観などについて論理的に検討することが求められる。また、教師は「クリティカルな先導者」として責任を負う⁹。

以上のように、マスターマンは社会においてメディアが人々の意識を形成すると捉え、テキストに巧妙に隠されているイデオロギーを客観的に分析することによって、クリティカルな意識と自律性を育てようとしたのである。

(2) 批判の論点 ―オーディエンスの不在―

以上のような主張に対するバッキングムの批判は、大きく2点挙げられる。

1点目は、マスターマンが、イデオロギーを経済的な決定要因との関係で捉えることに対しての批判である。バッキングムの指摘によると、マスターマンは、オーディエンスを広告主に売ること

がメディアの第一の機能であり、番組や編集内容は、オーディエンスという奴隷を資本主義のために働かせるための一種のごちそうなのだと捉えるスミス (D. Smythe) の「オーディエンス商品」という概念¹⁰に依拠している。ここから、生産者の意図を暴くことによって、教師は生徒に支配的なイデオロギーとの関係を絶たせることができるという考え方が生まれる。確かにマスターマンは、メディアを教える際に最も大切なこととして、メディアテキストを分析する間、継続的に経済的な問題を表面化することを強調している。

しかし、メディアの経済的な関係を決定論的な力とし、決定要因が明らかにされさえすれば虚偽意識としてのイデオロギーが一掃されるという考え方は、過程を過度に単純化しているとバッキングは主張した¹¹。また、「イデオロギーはテキストに固有なのか」「誤ったイデオロギーは、単に正しい情報の不足から生じるのか。それは『代わりの現実』に直面すれば撲滅されてしまうのか」と鋭い疑問を投げかけているように¹²、イデオロギーを虚偽意識として、メディアを意識産業として定義すること自体が「啓蒙」のメディア教育を生み出すと批判したのである。

では、バッキングは、イデオロギーとメディアの関係をどのように考えるのだろうか。この問いに対する答えは、2点目の批判であるオーディエンスの主観性という側面に関わっている。バッキングは、テキストの読み手がイデオロギーによってつくられると同時にいかにイデオロギーの生産者そのものであるかという問題が避けられていると批判する¹³。マスターマンの理論は支配という考え方によって形成されており、権力が画一的な悪者と意味づけられる。そのため、メディアテキストが生産者の意図とは異なって働き、非常に矛盾した結果をもたらすことがあるという事実を認識できていないと言うのである。

そして、もう1つ重要な点は、オーディエンスの快楽についてである¹⁴。マスターマンにとって快楽とは、生産者がオーディエンスに支配と抑圧を受け入れさせるために用いる手段であるため、

オーディエンスは積極的な役割を担えない不運な犠牲者となる。この構造において、快楽は「私たちによって」生み出されるというよりも「私たちのために」生み出され、機械的に操作され得るのである。しかし、快楽はメディア教育の出発点ともなるべきもので、快楽を積極的に生み出すオーディエンスの力を認め、快楽の意味について検討しなければならないというのがバッキングの主張である。バッキングがこのように主張した背景には、生徒がイデオロギーを扱う際に、自分自身の立場を問題化せずに、正しいとされる応答を生み出すことを学ぶかもしれないという大きな不安があった。

以上のように、バッキングはオーディエンスの学習過程について、またイデオロギーと主観性についての議論を求め、オーディエンスとしての生徒の立場からメディア教育を構築することを目指したのである。

(3) 教室実践にみるイデオロギー的ジレンマ

教室での生徒の学びの過程に着目した結果、スターマンが「非階層的な教育学」を目指しつつ、「構造的な決定要因」の理解を強調したために、教室内に矛盾が起きていることが浮かび上がってきた¹⁵。それは、「教師は、自分たちの指導が解放というゴールに近づくものであって欲しいと望む一方で、教室で権力を働かせるという裏切りを行っている」という矛盾である。

もし、教師が生徒のエンパワメントを望むならば、教師の権威を押しつけたり抑圧したりしてはならない。しかし、メディアからの解放を拒否する生徒や、教師が考えるようなやり方でエンパワーされること望まない生徒は、虚偽意識に騙されていると見られる。そして、生徒の拒絶の程度が大きいほど、治療の必要性が高いと考えられ、教師の介入や権威が正当化されてしまうのである¹⁶。このような「啓蒙的」な考え方は、子どもの知識レベルや多様性を過小評価するものであり、教室で起こる複雑な現実を巧みに避けているとバッキングは主張する。

そこで、バックinghamは教室での実際を示すために、子どもがテレビから受け取る現実を判断する「様式性の判断 (modality judgment)」が、文脈によっていかに変化するか訴える¹⁷⁾。子どもにとって、テレビの非現実的な性質に対して「クリティカルになること」には、ある社会的な意味が存在するのである。

例えば、「クリティカルになること」で、特定の社会的アイデンティティを表現するということが挙げられる。冒険マンガのストーリー展開に対して、女の子が非現実的であると不満を示す場合、教師は視聴率や市場ターゲットとなっている少年の好みを利用されたものだ読み取ることを気体しているかもしれないが、実のことで、男の子が好むような幼稚な趣味からは離れ、自分自身の成熟の度合いを主張したいという願望を表しているという具合である。

このように、テレビの非現実性をあざ笑うようなクリティカルな会話が生徒同士、または教師と生徒の間にしばしば見られる。バックinghamによると、これは、オーディエンスがメディアと日常的に行っている相互作用の様相であり、視聴の瞬間の快・不快に関して自分の責任を否認することで成り立っていると言う。瞬間の快・不快はメディアによって引き起こされるように仕組まれていると考えられるからである。子どもたちは、こういった快・不快をコントロールする感覚、そうできるゆえの安心感をクリティカルな会話から得る。重要なのは、この様式性の判断が単なる個人の現象ではなく、他者との会話という文脈において社会的な機能を果たすということである。

他にも、中流階級の生徒はテレビについて大人と話す場合、会話の文脈をより教育的な観点で受け取り、相手の大人の考えに自分の答えを適応させたがる傾向があり、対照的に、労働者階級の生徒は、相手の権力に対抗して自分たちの好みや快楽を賛美する傾向があるという例が挙げられている。この例からも、生徒がある社会的な文脈に置かれた際、それに対していかに柔軟に対応しているかということが分かるだろう。

このように、会話として現れる子どものクリティカルさは、他者との関係性や会話の文脈に大きく規定される傾向がある。そして、メディアとの関わりで生じる快楽は、知的な作業によって取り除かれなければならないものとして危険視され、彼らはメディアとの感情的な関わりを脇に追いやったまま、理想的な視聴者になろうとするのである。

よって、教室の中では、むしろ批判的分析は教師の考えを読みとるゲームとなり得る。バックinghamは、生徒たちが教師の考えを予想して迎合するか、逆に反発して教師を困らせるような発言をするかという選択を行っている指摘している。もし、これが事実であれば、生徒が話す内容をそのまま思考の証拠とすることは難しい。つまり、批判的分析だけで生徒の考えが変わるという確信は持てないのである。それどころか、「メディアの中に現れているイデオロギーを議論すること、生徒自身の経験やアイデンティティの感覚とが結びつけられない限り、それは純粋なアカデミックな作業に終わってしまう」危険すらあるのである。

では、バックinghamがマスターマン批判の先にどのようなメディア教育を目指したのであろうか。メディア教育が解放という目的を掲げながら、教師の権威が正当化されるというイデオロギー的矛盾を引き起こす要因は、バックinghamによれば、それはラディカルな教育学 (radical pedagogy) の「クリティカルになる」という前提にある。生徒をクリティカルにしようという意味が働く時、無自覚な権力関係が生じるのである。

それでは、バックinghamは教師が子どもを変えようとするのではなく、子ども中心のアプローチ、つまり進歩主義的な教育学 (progressive pedagogy) を選んだのか。答えは否である。なぜならば、進歩主義的な教育学は生徒の学校外の文化を支配的な文化の「代替」とすることで、またラディカルな教育学は「対抗」というスタンスをとることによって、教育を「解放」の手段としている点で同じであり、教師が目には見えない力を働かせる可能性を持っているからである。

そして、「ラディカルな教育学を乗り越え、し

かも進歩主義のレトリックに戻ることのない、包括的で経験的なアプローチの構築を目指す」¹⁸ のである。

3. 子どもが持つ経験や文化からはじめる実践

(1) 制作活動を核とする4つのキーコンセプト

それでは、ラディカルをも子ども中心をも乗り越えるメディア教育をバックinghamがいかに具体化していったのか見てみよう。バックinghamは、自身のメディア教育の基本的なテーマを「制作 (production)」「言語 (language)」「表象 (representation)」「オーディエンス (audience)」という4つのキーコンセプトを用いて説明している¹⁹。

1つ目の「制作」は、メディアテキストが意識的に生産されているものだという認識から始まり、メディア制作における経済的関心や、利益が生み出される方法といった点に目を向ける。この際、グローバルな規模でメディアを捉えることが奨励されるが、視点が偏らないよう、小規模なメディアについても注目するよう促されている。その内容は、制作や規制、流通といった過程を経てメディアテキストがつくられる過程が明らかになるものとなっている。特徴的なのは、オーディエンスに対しても意識を向けさせるような問いが置かれている点である。

さらに、制作に関する問いを、生徒自身のメディア制作の経験に応用する必要が強調されている。ビデオ制作を例に挙げると、生徒は制作にあたってどのような方法や技術を用いるか、またどのようにオーディエンスをターゲットとするかという方略を選択しながら課題を進めていかなければならない。実際には、上映や配給に関して問題に直面することもある。生徒が自分の経験を振り返ることによって、いかにメディア産業が機能しているかという点について直接的な理解が得られるのである。

2つ目は「言語」である。メディアは意味を伝えるために、例えば雑誌の広告であれば、文字と写真の組み合わせや色調、字体など、テレビ番組

であれば、スタジオのセットや照明、出演者の服装といったそのメディアに特有の「言語」を用いる。こういった要素は、普段それほど意識するものではない。よって、メディア言語の学習は、「親しみのあるものを未知のものにする」という言葉で表現される客観的な分析を伴う場合が多い。メディア言語は普段の生活の中では非常に自然な形で受け入れられているので、一定の距離をおいてテキストを観察することが必要なのである。

しかし、メディア言語の理解は特定のテキストを詳細に分析するだけでは成し得ない。ここでも彼は、生徒が自分でメディアテキストをつくり、系統的にメディア言語のルールを試してみるという経験の重要性を強調している。バックinghamは、生徒が写真を撮りそれを文字や他の画像と組み合わせる場合に、写真を意味づけるために様々な選択がなされているにも関わらず、生徒は何も考えないままにその選択を行っているという例を挙げている²⁰。バックinghamが求めるのは、その無意識の過程を意識的に捉え直すことなのである。

そして、生徒が自分の行った選択を振り返り、その結果を考察することをメディア教育の目的の1つだとまで言い切っている。

3つ目の「表象」とは、選択や編集といった一連の過程を経て意味づけられ、記号化された表現を指す。「言語」が文法に注目するものであるならば、「表象」はその意味や解釈に目を向けるコンセプトだと言えよう。内容としては、リアリズムやバイアス、ステレオタイプなどが扱われる。バックinghamは、これらを正しい表象に置き換えるという安易な結論に陥らないよう、制作者とオーディエンス双方の立場からその機能を考えさせようとする。その手段はやはりメディア制作である。例えば、自分がある社会問題についてメディアテキストを示し、オーディエンスの反応をみるという経験を通じて、ステレオタイプを巡る議論の複雑さについて、より深く探究できると考えるのである。

最後は「オーディエンス」である。ここでも再び、メディア制作という経験、そしてその際に特

定のオーディエンスをターゲットにすることが生徒に重要な識見を得させると考えられる。バックinghamはこの「オーディエンス」という概念を特に重要視している。そして、メディアがターゲットとするオーディエンスを考えることとオーディエンスとしての自分自身を振り返ることを生徒に要求するのである。

実際には、これらの要素は相互依存の関係にあるため、どのキーコンセプトから学習を始めても構わない。よって、カリキュラムは、メディアの諸要素がいかに関わり合っているかということを生徒が理解できるよう計画すべきだとされている。しかし、最終的にはその諸要素がやはりメディア制作へと統合されねばならない。その1つの例としてバックinghamが挙げる実践例を見てみよう。この単元は、4つのキーコンセプト全てが網羅されており、活動形態も様々である。次頁に挙げるのが『『シンプソンズ』を教える』である。

この単元に含まれる要素をキーコンセプトごとに分けると、以下ようになる。まず「制作」では、制作過程や商品マーケティング、国際的な流通について、「言語」では、シチュエーションコメディというジャンルやアニメ特有の形式、きまりについて考えるよう構成されている。また、「表象」では、リアリズムやステレオタイプ、道徳的価値や家族イメージといったものを、「オーディエンス」では、ターゲットとなるオーディエンスや番組の解釈と影響、またコメディから受ける快楽といった観点について考えることが求められている。活動形態も、個人作業やグループディスカッション、教師からの解説など様々である。

もう一度確認しておくが、バックinghamが主張するメディア教育には、生徒は受動的なメディアの犠牲者であるという前提が存在しない。『『シンプソンズ』を教える』にグループディスカッションやクラス全体へ自分たちの結論を提示し返すという活動が含まれていることから分かるように、生徒らが各々の知識や意見を共有し、問題について自分自身の結論を得ることが強調されているからである。このようなアプローチは「生徒中心と

して描かれうる」ものだとされている²¹。

ここで前提となっているのは、「生徒は扱われるトピックについてすでに何か知っており、その知識はそれ自体多様でさらなる振り返りのために有効なリソース」²² であるという認識である。つまり、生徒はメディアについて何も知らない白紙の状態なのではなく、ただ「自分が知っているということを知らない」だけなのである。『『シンプソンズ』を教える』の単元は、生徒らにも人気があるアニメ番組が題材であること、コメディという馴染みのある形態であることから、生徒が自分の経験を想起しやすい内容になっている。

このように、バックinghamは彼らが暗黙のうちにすでに身につけている知識を、メディア教育において表面化しようとしているのである。彼はそれを『『受動的な』知識を『積極的な』知識に変える』と表現している。無意識の知識を意識化する過程とも言えよう。

また、キーコンセプトの各項目においてメディア制作という「経験」が重要視されていることに注目したい。上記のような知識の転換を行う上で、メディア制作は欠かすことのできない活動として位置づけられている。生徒は、自分自身の経験を通じてキーコンセプトを肌で理解すること、また自分の中に蓄積されていた知識を積極的に活用できる知識に変換することを求められている。バックinghamは批判的分析を否定しているわけではないが、マスターマンのアプローチではあまり強調されてこなかった制作という「経験」を重要視している点が、彼のメディア教育の大きな特徴と言えるだろう。

このようなメディア教育の目的をバックinghamは、「防衛 (protection)」ではなく「準備 (preparation)」をだと端的に表し、「防衛」的なアプローチは、メディアテキストを「読む」ことでイデオロギーを明らかにし啓蒙するものだが、「準備」を目的とするアプローチは、自分自身がメディアテキストを「書く」、つまり制作してみることによって、生徒の受動的な知識を積極的な知識に変え、将来応用できるようにするものであると述

べている。

しかし、注意しなければならないが、バッキンガムは生徒の知識全てを賞賛し、生徒にすべてを任せているわけではない。「生徒が知らないこともあり、それは教えられる必要があるという認識

もある」のである。そこで、バッキンガムは、実践を構成するため、様々なストラテジーを提示している。

実践例『『シンプソンズ』を教える』では、キーコンセプトを網羅するように活動が組まれており、

表1 『シンプソンズ』(The Simpsons) を教える

(David Buckingham, *Media education-literacy, learning and contemporary culture*, Polity Press. 2003, pp62-63. に挙げられた例より、執筆者が再構成した。)

* この単元の対象として想定されている年齢は、11歳～14歳である。

* 『シンプソンズ』とは、米国で放送が開始され、後に世界各国でも見られるようになったアニメーションシリーズで、社会に対する痛烈な風刺やブラックユーモアが人気である。

【単元の流れ】

① タイトル場面の分析

- ・ タイトル場面を大事な要素に注意してみる。
- ・ 視覚的スタイルや音響効果、シンプソン一家が暮らす町のイメージや、各々の番組で変わる場面の要素などに焦点を当てて、グループディスカッションを行う。
- ・ この場面から『シンプソンズ』について何を学んだか、また全体としてどのように期待を生じさせているかということについてサマリーを書く。

② 背景とコンテキスト

- ・ 教師から、テレビで家族を扱ったコメディの歴史について簡単に紹介される。
- ・ それらのコメディについて、社会階級や家族のタイプ、セットとした観点で、共通点と違いを探す。
- ・ 『シンプソンズ』が同じジャンルの他の番組とどのように違うのか考える。

③ キャラクター

- ・ 生徒は『シンプソンズ』のキャラクター1人を選んでキャラクター研究を行う。
- ・ 番組が公表している資料から読み取れることと自分の分析を比較する。

④ コメディ

- ・ 1つのエピソードを見た後、そのあらすじを示す、ユーモアの性質を明らかにする。
- ・ 違うタイプのユーモア(風刺、どたばた劇、不合理、ブラックコメディなど)について考え、さらに自分で選んだエピソードを分析する。

⑤ 形式(きまり)

- ・ 2つのエピソードを分析して、いかにこの番組がジャンル特有の形式を使っているか、または違っているかを考える。(例えば、いかにそれがシチュエーションコメディの形式を用いているか、いかに本当らしさの「ルールを破る」ためにアニメーションが使われているか、どの程度「現実的に」見えるのか。)
- ・ 1つのエピソードについて、詳細な批判的分析を書く。

⑥ 産業

- ・ 生徒は制作過程についての情報を与えられる。(脚本、アニメ制作、海外販売、スケジュール調整、商品マーケティングなど。)
- ・ 『シンプソンズ』のビデオテープのカバーを研究し、異なる企業が制作やマーケティングにおいて果たしている役割を見つけだす。
- ・ 『シンプソンズ』の商品マーケティングについて調査する。その際、いかに違うオーディエンスを対象とするか、いかに制作会社の著作権要求に制約を受けているかということを考慮する。

⑦ ディベート

- ・ 『シンプソンズ』についての様々な記述(新聞の肯定的な批判からブッシュ大統領の批判まで)を与えられる。
- ・ これらの記述を、自分自身の反応に照らして評価し、議論する。特に、この番組が「否定的な役割モデル」を示しているという考えに焦点を当てる。

⑧ シミュレーション

- ・ グループでシミュレーションを行う。アニメ化されて家族ショーを作る(国民的なコンテキストに特有なもの。)
- ・ キャラクターやセット、筋書きの例を考案し、商品マーケティングを通してプロモーションを行う方法を考える。
- ・ クラス全体に報告する際は、自分達の提案について筆記で理論的根拠を示さなければならない。

様々な学習形態や方法が用いられている。それらは、大きく分析的なアプローチと実践的なアプローチに分けられている。この中でより分析的なアプローチとして挙げられているのが、「テキスト分析」、「コンテキスト分析」「ケーススタディ」、より実践的なアプローチとして挙げられているのが「トランスレーション」「シミュレーション」「制作活動」である。なお、これらの戦略の主な対象となっているのは11歳から18歳までの生徒である。

4. 制作活動と自己評価

(1) 制作活動におけるイミテーションとパロディ

ところで、マスターマンは、制作活動について非常に消極的であった。もちろんそれは、客観的な方法で、隠されたイデオロギーを暴露できる批判的分析の重要性を強調していたからと言えるだろうが、バックinghamはその理由を以下の2点指摘している²³。

1点目は、マスターマンが生徒の創造性を称える進歩主義的な見方を否定し、メディア教育をアカデミックな科目にしようとしたことである。この観点に立つと、実践的な作品として認められるのは脱構築された対抗的な作品のみとなり、メディアスタディズのコースワークにおける筆記レポートが、難解な専門用語を使いこなす能力を評価するものになるという問題もある。生徒は、自分たちの関心や興味のあるものを表現するような制作に強く動機づけられるにも関わらず、それをアカデミックな用語で表現しなければ評価されないというわけである。

2点目は、生徒が支配的な形式をまねることによって何らかの形でイデオロギーを吸収するという「イミテーション (imitation) の恐れ」が深く根ざしていることである。バックinghamは、「私の経験では、三流のえせポップショウが際限なく続く。こっちがはらはらするようなビデオドラマ、独創性のないドキュメンタリーは勇敢にも戦争や貧困を非難している、その大半が、テクニックが全てでメディアが唯一のメッセージだと捉え

る教師によって許容されている」というマスターマンの言葉を指して、生徒の作品がネガティブに評価されていると批判する。マスターマンは、制作が文化的再生産に陥る危険性を指摘し、文化的批評の優位を主張したが、これもイデオロギーとオーディエンスの関係を誇大に評価するがゆえに、アカデミックな批評に陥りかねない。

このようなマスターマンらの主張に対して、バックinghamは教師時代に行った実践分析などの研究成果から、生徒のイミテーションには必ず「パロディ」の要素があり、単純に支配的な実践を模倣することは極めてまれであると訴える²⁴。バックinghamによれば、パロディは、難しい緊張状態と衝突を探究し、新しく挑戦的な識見を生み出し得る安全な場を提供してくれる「潜在的にクリティカル」な行為なのである。

対照的に、脱構築を行うマスターマンの合理的なアプローチには、パロディに見られるような快楽や遊びが伴われる余地がない。マスターマンにとっての「快楽」は、メディアがオーディエンスにイデオロギーを受容させるためのものであったが、バックinghamはパロディの性質を含むイミテーションを肯定的に捉え、そこから得られる遊びの要素を重要視したのである。

(2) 制作活動と自己評価の循環モデル

生徒の制作活動は、潜在的にクリティカルな要素を含んでいる。それを表面化し、彼らの受動的な知識を積極的な知識に転換するために、制作を軸とする一連の学習活動には生徒が自分の活動を振り返る機会が設けられている。分析的なアプローチでも実践的なアプローチでも、自分の活動を客観的に捉えたり、他の生徒や教師の考え方を知ったりすることが重要だと考えられているからである。また、オーディエンスの反応を知ること、生徒は自分が意図したことと結果を比較して考えさせられ、意味を構築することの複雑さを認識できるという理由から、バックinghamはこれらを自己評価や振り返りという形で、活動の中に積極的に組み込むモデルを提案する。

このモデルにおいて、生徒が制作した作品は、生徒が自分自身の活動と経験を振り返るための出発点であり、作品を再度つくり直していく際の基盤となるべきものである。よって、振り返りは制作過程の最後ではなく、制作過程の中に組み込まれる。また、制作は理論を描くための活動であるため、長期間にわたって少しずつ活動を行い、振り返りを経ながら進んでいく漸進的なモデルであり、かつ循環的に自己評価や書き直しが行われるモデルでなければならない²⁵。

バックinghamは、生徒の創造的な制作活動を必要以上に奨励し、オープンエンドになりがちな進歩主義的アプローチを、制作活動を他の生徒や教師との交渉過程と捉えることで、また制作の各段階に自己評価を組み込み自分の活動を振り返ることで回避しようとしている。よって、この評価は個人的なものであっては意味が無い。グループディスカッションのように、対話を用いて教師や他の生徒らと各々の考え方を共有することが重要なのである。

そして、テキスト分析を強調するラディカルなメディア教育に対しても、メディアテキストを取り巻く文脈、特にオーディエンスと生産に目を向けさせ、制作活動に統合させることによって、また何よりも生徒自身が潜在的にクリティカルな知識や経験をもつ存在であることを主張することによって、あたかもクリティカルでない生徒が教師によって「啓蒙され」クリティカルになるという前提を覆している。

このように、単なるアカデミックな科目に陥らず、また進歩主義的なアプローチをも乗り越えるメディア教育を構築させたのは、バックingham自身が実践に携わる中で得た、教師として生徒と交渉したり、生徒の思いもよらない反応や反発に出会ったりといった「経験」であったとも言えるだろう。

5. おわりに

バックinghamが批判した「クリティカルでない生徒をクリティカルにする」という前提は、学校

教育における本質的な問題を孕んでいる。バックinghamは、これらの問題に正面から挑み、実践研究を通じて教室の実際を訴えようとした。そして、子どもは意識化されていない経験と知識をもつ「潜在的にクリティカル」な存在であるという前提と、制作活動と自己評価を通じてその知識と経験を振り返りながら深めていくという方法論とで、ラディカル、進歩主義的な教育学を共に乗り越えるメディア教育を構築したことは評価するべきである。

しかしながら、バックinghamがオーディエンスや子どもの経験といったものを重要視するあまり、メディアがもつイデオロギー性や政治性を極端に排除しているという批判もあろう。この点については、マスターマンの理論を共に再検討する必要がある。

さらに、英国という土壌において、英語とメディア教育が強く結びついて発展してきたことを忘れてはならない。近年、日本においても、国語教育で蓄積されてきた言語や思考の研究から、メディアリテラシーを再度捉えなおそうする動きが活発になっている。これについては、リテラシーや批判的思考に関する議論が参考になるだろう。その一方で、メディア教育の力点が批判的分析に置かれすぎているという批判から、メディアの創造、発信へ注意を促す動きが見られ始めている。言語とメディアの関係について、またメディアと子どもの関わりについて、さらに深く理解していかなければならない。

注

- 1 吉見俊哉、『カルチュラル・ターン、文化の政治学へ』、人文書院、2003年、p.347。
- 2 Len Masterman, *Teaching the Media*, Routledge, 1985, p.3.
- 3 虚偽意識とは、その基盤である現実の社会的存在から遊離し、真実を表明していない思想、イデオロギー、社会意識を指し、社会的現実の形態や矛盾を正しく反映し、歴史の必然的な方向を捉える真実の意識とは区別される。

- 4 Len Masterman, *Teaching about Television*, Macmillan, 1980, p.22.
- 5 Ibid., p.9.
- 6 マスターマンは、バルト (R. Barthes) の「神話」概念を用いてメディア教育の目的を「脱神話化」とも述べている。
- 7 'mediation' とは、仲介すること、または媒介となることを意味する言葉である。
- 8 Len Masterman, op. cit., 1980, p.10.
- 9 Len Masterman, op. cit., 1985, p.21.
- 10 David Buckingham, 'Against Demystification', *Screen*, 27, (5), p.85, 1986.
- 11 Ibid., 1986, p.86.
- 12 Ibid., 1986, p.82.
- 13 Ibid., p.87
- 14 Ibid, p.87, 89.
- 15 Ibid, p.85.
- 16 David Buckingham, *Teaching popular culture*, Routledge, 1998, p.5.
- 17 Ibid., p.145.
- 18 David Buckingham, op. cit., 1998, p.14.
- 19 David Buckingham, *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*, Polity Press, 2003, pp.54-61.
- 20 Ibid., p.57.
- 21 Ibid., p.69.
- 22 Idem.
- 23 David Buckingham, op. cit., 1998, pp.63-65.
- 24 Ibid., p.66.
- 25 David Buckingham, op. cit., 2003, p.137.

(修士課程)